

Chapitre II

Hétérogénéité culturelle et intégration – prise en compte de l’hétérogénéité des publics scolaires

Georges-Alain Schertenleib

Introduction

Dans cette contribution, nous présentons les contextes scientifique, social et professionnel dans lesquels sont conduits nos travaux qui portent sur la prise en compte, par les enseignants, de l’hétérogénéité des publics scolaires selon deux aspects :

1. les représentations des enseignants primaires de l’espace BEJUNE¹ sur l’hétérogénéité culturelle de leurs élèves. La méthodologie et les résultats de cette recherche font l’objet du chapitre VI de cet ouvrage.
2. l’identification et la formalisation des démarches et des processus utilisés par les enseignants en contexte de forte hétérogénéité culturelle pour assurer les apprentissages de leurs élèves. Cette étude est actuellement en cours.

L’hétérogénéité des élèves est aujourd’hui une réalité du paysage scolaire. Ses impacts sur la gestion de l’école, de la classe et des apprentissages, mais aussi sur la formation des enseignants sont devenus à la fois un enjeu majeur pour l’école et un objet d’étude scientifique comme en témoignent les nombreux travaux de recherche qui lui sont consacrés dont, pour n’en citer que quelques-uns, Akkari (2006) ; Gieruc (2007) ; Ogay (2006) ; Perregaux (2007) ou encore Tardif & Akkari (2006). Elle comprend diverses dimensions dont la dimension culturelle qui a pris beaucoup d’importance avec l’augmentation des flux migratoires et l’intensification des contacts entre les peuples. Selon l’Office suisse de la statistique (2012), « *la proportion d’élèves étrangers et d’élèves de langue étrangère, soit la composition culturelle de la classe, n’est pas sans influence sur le processus didactique. La diversité culturelle peut rompre la routine scolaire, mais elle peut être aussi une source de difficultés. Elle permet et impose en même temps, aux élèves et à leurs enseignants, de se familiariser avec l’altérité, d’appréhender les différentes visions du monde qui les entoure et d’imaginer des solutions communes à des situations de toute sorte. La diversité culturelle et linguistique au sein des classes requiert ainsi un enseignement taillé sur mesure. Plus grande est la diversité au sein d’une classe, plus importants sont les défis didactiques et*

1 Espace de la Suisse romande formé par la partie francophone du canton de Berne et par les cantons du Jura et de Neuchâtel. La Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE) est l’institution tri-cantonale de formation des enseignants de cet espace.

sociaux pour les enseignants en terme d'efficacité de l'enseignement et d'égalité des chances » (p. 28).

Cet enseignement « taillé sur mesure » (OFS, 2012), ces « défis didactiques et sociaux » (OFS, 2012) signifient-ils qu'il existe des pratiques pédagogiques et didactiques spécifiques à ce contexte pour y assurer les apprentissages des élèves ? Si oui, sont-elles clairement identifiées ? Les enseignants y travaillant ont-ils connaissance de celles-ci et sont-ils formés à ces pratiques spécifiques ? Autrement dit, travailler dans ce genre de contexte nécessite-t-il des compétences particulières pour les enseignants ? Les représentations que se font les enseignants de cette hétérogénéité et des difficultés que celle-ci pourrait potentiellement générer pour eux comme pour leurs élèves ont-elles un impact sur leur enseignement ?

Ce sont là quelques-unes des questions qui nous intéressent et qui nous semblent ouvrir un vaste champ de réflexion qu'il conviendra de circonscrire. Commençons par définir les concepts interagissant dans nos réflexions puis préciser le contexte géographique et social dans lequel se déroulent nos travaux.

1. L'hétérogénéité des classes

Selon Le Grand Robert de la langue française (Robert, 2014), est hétérogène ce qui « *n'a pas d'unité, est composé d'éléments de nature différente, dissemblables* ». Si l'on considère chaque être humain comme unique, tout groupe social et par conséquent toute classe en tant que regroupement d'élèves est donc hétérogène par nature, chacun des membres le composant ayant sa propre identité sexuelle, culturelle, sociale, économique, etc.

Le terme *diversité* est également présent dans la littérature. Il ne sera toutefois mentionné dans notre texte que lorsqu'il sera utilisé par les auteurs auxquels nous nous référerons dans l'instant. En effet, nous lui préférons celui d'*hétérogénéité* en nous appuyant sur Noesen, Meyers, Barthel et Zerbato (2008), pour qui le terme *diversité* « *se rapporte davantage à l'étude des sociétés alors que le terme « hétérogénéité » est utilisé de préférence pour désigner la diversité de populations scolaires* » (p. 6). Caitucoli (2003) considère que le terme hétérogénéité renverrait à une diversité problématique alors que celui de *diversité* serait davantage connoté de manière positive : les professeurs « *s'appuient sur la diversité des élèves pour développer des pratiques pédagogiques innovantes [mais] sont confrontés à leur hétérogénéité* » (p. 119). Autrement dit, ils travaillent avec la diversité mais subissent l'hétérogénéité. Partant de l'hypothèse que la diversité des élèves est plutôt problématique pour les enseignants, nous utiliserons donc le terme *hétérogénéité*. Cette hypothèse est appuyée par de nombreux travaux. Pour n'en citer que quelques-uns, mentionnons Perez-Roux (2007) qui, interrogeant des enseignants-stagiaires au collège, met en évidence « *une perception quasi immédiate d'une hétérogénéité que beaucoup ne soupçonnaient pas en choisissant cette profession* » (p. 114). Ces enseignants-stagiaires parlent ici d'hétérogénéité en termes d'apprentissage et de comportement et évoquent les difficultés de gestion de la classe causées par celle-ci. Dans l'étude de Noesen et al. (2008), les divers acteurs

concernés par la gestion de l'hétérogénéité à l'école déclarent que celle-ci constitue pour eux « *un souci crucial* » (p. 284).

L'hétérogénéité des élèves semble donc poser aux enseignants des problèmes de gestion des apprentissages d'une part, de gestion de classe d'autre part. Pourtant, selon Suchaut (2007), la classe comportera toujours « *des élèves forts, moyens et faibles, des élèves aux aptitudes variées, des élèves appartenant à des milieux familiaux qui entretiennent une plus ou moins grande proximité avec l'école* » (p. 19). Se basant sur divers auteurs qui étudient les systèmes scolaires et l'organisation des classes (avec ou sans redoublement, avec un long tronc commun, etc.), il rappelle que « *l'hétérogénéité globale du système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et elle permet, de plus, de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires* » (p. 18). Ceci est confirmé par d'autres auteurs dans divers contextes. Citons par exemple Crahay (1995), Dupriez & Cornet (2005), Dupriez & Draelants (2003) ou encore Noesen et al. (2008). Suchaut (2007) conclut son article en considérant que si la recherche fournit « *des conclusions plutôt favorables à l'hétérogénéité, [les acteurs] la perçoivent au contraire comme un frein à l'efficacité de leur travail* » (p. 19). Cela serait dû au « *degré dans cette hétérogénéité [et à la] capacité à l'accepter et à la gérer au quotidien* » (p. 19).

2 L'hétérogénéité : un concept multidimensionnel

Diverses définitions de l'hétérogénéité des élèves et/ou des classes coexistent. Selon Suchaut (2007), l'hétérogénéité « *recouvre en fait plusieurs dimensions au niveau des élèves : niveau d'acquisition, capacités cognitives, comportement scolaire, milieu social...* » (p. 18). Pour Noesen et al. (2008), elle « *permet d'exprimer à la fois la diversité sociale, nationale, culturelle, linguistique, physique et cognitive des élèves* » (p. 6). Wenning (2007), cité par Noesen et al. (2008), considère les dimensions suivantes : âge, sexe, performances scolaires, origine socioculturelle, dimension linguistique, éléments en lien avec la santé et le corps. Hansen (2003), cité par Noesen et al. (2008), reprend une partie de ces éléments mais mentionne spécifiquement le handicap et ajoute la confession et le talent ainsi que plusieurs éléments déjà mentionnés que nous pourrions, avec Noesen et al. (2008), nommer ethnicité.

Pour nos étudiants en formation d'enseignant du primaire², une classe hétérogène est une classe dans laquelle sont présents des élèves qui :

1. souffrent de maladies de type *dys* ou d'hyperactivité
2. ont des difficultés de comportement
3. parlent des langues (maternelles) différentes

2 Selon un sondage réalisé en 2009 et 2010 lors d'un cours de sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE portant sur environ 80 étudiants.

4. ont des rythmes d'apprentissage différents
5. sont répartis dans plusieurs degrés de scolarité
6. redoublent
7. ont des origines, des valeurs et des religions différentes.

Nous retrouvons ici des éléments relevant des dimensions physique (1), linguistique (3), cognitive (4), sociale, nationale, culturelle et ethnique (7) auxquelles s'ajoutent les dimensions religieuse (7) et psychoaffective (2). Lorsque les étudiants évoquent l'organisation scolaire (5 et 6), nous pourrions considérer qu'ils font référence à une dimension structurelle ou institutionnelle de l'hétérogénéité ou au parcours scolaire particulier de l'élève. Nous ajouterions la dimension socio-économique, nous référant là aussi à plusieurs auteurs qui montrent combien cette dimension peut être importante lorsqu'on analyse les résultats scolaires des élèves (Beacco, Byram, Daniel & Michael, 2009 ; Dupriez & Dumay, 2006 ; Jacobs, Rea & Hanquinet, 2007 ; OCDE, 2010a).

Si nous combinons ces diverses dimensions, nous pourrions définir ainsi une classe hétérogène : classe composée d'élèves dont les différences peuvent concerner l'âge, le sexe, le parcours scolaire, le talent, les dimensions sociale, socioéconomique, nationale, culturelle, linguistique, ethnique, physique, cognitive, religieuse et psychoaffective.

2.1 Hétérogénéité culturelle et linguistique

Nous avons choisi de focaliser notre travail sur la dimension culturelle (dans laquelle nous incluons les dimensions nationale et ethnique sans la réduire à celles-ci) et sur la dimension linguistique de l'hétérogénéité. Ces deux dimensions se sont largement développées depuis quelques décennies dans l'école, en particulier dans les milieux urbains et ceci en lien avec l'augmentation des flux migratoires et la mondialisation (Noesen et al., 2008 ; Wieviorka, 2005). Elles sont saillantes dans les préoccupations des acteurs de l'école et des parents d'élèves comme le confirment Noesen et al. (2008) : les acteurs des focus groups avec lesquels ils ont travaillé dans leur étude accordent « *une attention toute particulière* » (p. 266) aux élèves issus de l'immigration. Nous retrouvons ces deux dimensions dans les travaux de l'Office fédéral de la statistique³ pour lequel l'hétérogénéité culturelle des classes est caractérisée par la présence d'élèves « *provenant d'horizons culturels différents, [étant] de nationalité étrangère [et/ou parlant] une langue autre que celle enseignée à l'école* » (OFS, 2012). L'indicateur que l'OFS utilise est le rapport entre le nombre de classes très hétérogènes et l'ensemble des classes de la scolarité obligatoire, organisé en trois catégories :

1. les classes homogènes ne comptent aucun enfant de nationalité étrangère et/ou parlant une langue autre que celle enseignée à l'école ;

3 L'Office fédéral de la statistique sera mentionné par son acronyme OFS dans la suite du texte.

2. les classes hétérogènes accueillent un petit nombre de ces élèves (moins de 30 %);
3. les classes très hétérogènes comptent au moins 30 % d'élèves de nationalité étrangère et/ou parlant une autre langue (OFS, 2012).

Cet indicateur peut être discuté dans la mesure où il ne prend en compte que les aspects les plus saillants de ce qui est couramment utilisé pour définir l'hétérogénéité culturelle (nationalité et langue). Ainsi se posent les questions des générations, des naturalisations, des niveaux de langue, etc. Cependant, nous avons retenu cet indicateur puisqu'il nous permet, entre autres, de déterminer, dans le contexte suisse dans lequel nous travaillons, les lieux où les classes très hétérogènes se situent (cantons, ville-campagne, milieux socio-économique, etc.).

2.2 Hétérogénéité culturelle et difficultés scolaires

L'hétérogénéité culturelle ne se réduit pas à opposer élèves natifs à élèves migrants. Il nous paraît toutefois utile de nous arrêter un instant sur la situation scolaire de ces derniers, même s'il s'agit d'un sujet sensible et susceptible de donner naissance à des amalgames indésirables. Ces élèves semblent en effet connaître de plus grandes difficultés à l'école que les élèves autochtones pour diverses raisons. Nous verrons cependant que ces difficultés sont très largement liées à d'autres facteurs que l'ethnicité. Noesen et al. (2008) le constatent par exemple dans l'école luxembourgeoise à travers une étude sur le redoublement: « *le redoublement, comme variable d'ajustement utilisée de façon très importante au Luxembourg, frappe davantage les enfants non luxembourgeois que les enfants autochtones* » (p. 270). En observant l'orientation des élèves étrangers au secondaire, ils remarquent que les filières dites nobles sont davantage réservées aux élèves natifs. Or, ces auteurs précisent également que « *la plupart des élèves étrangers au Luxembourg présente un statut socio-économique faible* » (p. 270). Par conséquent, la variable socio-économique pourrait jouer un rôle important.

Les difficultés rencontrées par les élèves issus de l'immigration sont également mises en évidence dans d'autres études. Ainsi, l'OCDE (2010a) observe que « *les élèves immigrés obtiennent, en moyenne, des résultats médiocres à tous les niveaux du système éducatif [et que, dans certains pays d'Europe, ceux] de la deuxième génération demeurent confrontés à des difficultés particulières bien qu'ils soient nés dans le pays d'accueil, et l'on peut observer des disparités de résultats entre eux et leurs camarades autochtones* » (p. 7). Même si la barrière linguistique et les disparités socio-économiques expliquent en grande partie cette différence, l'OCDE constate, après prise en compte de ces deux premiers facteurs, que les écarts de performances restent significatifs. Les difficultés des élèves issus de la migration sont confirmées dans d'autres travaux. Ainsi, Jacobs et al. (2007), dans une analyse des données de l'enquête PISA 2003 pour la Belgique, constatent l'ampleur importante de l'écart de performances entre les élèves issus de l'immigration et les autres élèves. Cet écart est également relevé en Allemagne par Allemann-Ghionda (2008) ou en Suisse par Gieruc (2007) qui rappelle que les enquêtes PISA

2000 et 2003 ont montré que l'origine étrangère et l'allophonie⁴ des élèves sont des facteurs pesant sur la réussite scolaire. Les résultats de l'enquête PISA 2009 sur les compétences des élèves en lecture et compréhension indiquent qu'une corrélation existe entre le pourcentage d'élèves issus de l'immigration et la performance du système d'éducation d'un pays. Cette variable expliquerait environ 6 % des écarts de score moyen entre les pays (OCDE, 2010b).

Baumberger, Lischer, Moulin, Doudin et Martin (2007) montrent qu'en Suisse romande, ce qu'ils nomment le taux de séparation, à savoir le placement dans des classes spéciales ainsi que la perception des difficultés scolaires par les enseignants, sont proportionnellement beaucoup plus grands pour les élèves étrangers que pour les Suisses.

Ce constat étant établi, que savons-nous des différents facteurs agissant sur ces difficultés scolaires ?

2.3 Les facteurs linguistique et socio-économique

L'enseignement de la langue de scolarisation dans un milieu scolaire linguistiquement hétérogène est problématique. Arnesen et al. (2008) constatent que les élèves maîtrisant mal la langue d'enseignement de l'établissement scolaire sont souvent en échec ou réussissent moins bien. Ce constat est confirmé par Beacco et al. (2009) pour qui la maîtrise de la langue de scolarisation est la clé du succès scolaire et du devenir social. Ils ajoutent que cela concerne non seulement les élèves issus de la migration mais aussi ceux issus de milieux socialement et/ou économiquement défavorisés.

Davin-Chnane (2005) met en évidence le double statut de la langue de l'établissement (langue de scolarisation) en situation de diversité culturelle et linguistique : elle est à la fois discipline-objet d'apprentissage et outil pour étudier les autres disciplines. Citant Bernié (2002), elle rappelle qu'aux langues premières s'ajoutent « *une langue de l'école et une langue de la rue qui ne sont parfois pas les mêmes et qu'il faut maîtriser pour faire partie de telle ou telle communauté discursive* » (p. 131).

Nous retrouvons l'idée de ce double statut de la langue de scolarisation chez Beacco et al. (2009) dans le cadre de la plateforme⁵ qui permet aux Etats membres du Conseil de l'Europe d'élaborer les programmes relatifs aux langues de scolarisation et à tous les enseignements de langues en s'appuyant sur l'expertise et l'expérience des autres Etats membres (Conseil de l'Europe, 2014). Ces auteurs, pour qui la maîtrise de la langue de scolarisation est la clé du succès scolaire et du devenir social, rappellent la différence de statut des diverses langues dans l'école (langues étudiées comme matières spécifiques ou/et servant à l'apprentissage d'autres matières). Or, tous les élèves ne partent pas égaux en

4 Pour Gieruc, l'allophonie concerne les élèves nouvellement arrivés dans un pays d'accueil ou ceux qui sont nés dans le pays d'accueil mais qui ne parlent pas ou pas assez la langue scolaire à leur entrée à l'école.

5 Instrument de référence comportant des définitions, des points de repère, des descriptions et des descripteurs d'études ou de bonnes pratiques.

ce qui concerne cette/ces langue(s) de scolarisation (enfants migrants, enfants issus de milieux défavorisés, etc.).

Nous l'avons vu, la question linguistique n'est pas la seule cause des difficultés que connaissent les élèves issus de la migration. Jacobs et al. (2007) soulignent, outre les difficultés liées aux dimensions d'ordre linguistique et langagier, la prépondérance du facteur socio-économique, comme Beacco et al. (2009) ou encore Noesen et al. (2008). Cependant, en isolant ce facteur, ils mettent en évidence que d'autres facteurs interviennent. Ils considèrent donc qu'il y a bien « *une problématique spécifique en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration* » (Jacobs et al., 2007, p. 51), confirmant ainsi les résultats de l'OCDE (2010a).

2.4 Le parcours scolaire

Le parcours scolaire antérieur de l'élève constitue probablement l'un de ces facteurs, comme le mentionne Davin-Chnane (2005). Elle classe les élèves en trois niveaux selon leurs parcours scolaires :

1. ceux qui ont suivi un parcours scolaire ordinaire mais qui ont encore des difficultés linguistiques. Les structures cognitives existent. Il suffit de les réactualiser ;
2. ceux qui ne maîtrisent pas la langue et qui ont été mal ou peu scolarisés dans leur pays d'origine ;
3. ceux qui sont analphabètes ou illettrés dans leur langue d'origine parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés, à qui il faut aussi apprendre le « métier d'élève » et qu'il faut alphabétiser (p. 132).

2.5 Le facteur culturel

Gieruc (2007) considère que, pour une scolarisation satisfaisante, la dimension culturelle est certainement tout aussi importante, sinon plus, que la question linguistique. Elle n'explicite cependant pas cette dimension culturelle.

2.6 Les représentations des enseignants

Les représentations qu'ont les enseignants de leurs élèves pourraient également constituer un facteur relativement important. Pour définir simplement ce terme de représentation, considérons avec Jodelet (2003) qu'il s'agit d'une « *forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social...* » (p. 53).

Plusieurs auteurs ont travaillé sur les représentations des enseignants et sur l'influence de celles-ci sur leurs pratiques. Ainsi, à propos des objectifs linguistiques chez les élèves issus de la migration, El Karouni et Lucchini (13 au 13 septembre 2007) se sont interrogées sur « *l'influence des représentations que les enseignants de français ont de leurs élèves issus de l'immigration sur leurs pratiques d'enseignement et sur les apprentissages de la norme linguistique scolaire que ces mêmes pratiques sont censées soutenir* » (p. 1). Se référant à Caitucoli (2003) qui constate que « *l'hétérogénéité linguistique est souvent présentée comme un facteur expli-*

catif de l'échec scolaire des élèves en français et des difficultés du métier d'enseignant, et est présentée par les didacticiens et vécue par les enseignants comme une diversité problématique » (p. 118), elles ont pu montrer que « *les pratiques des enseignants sont influencées par leurs représentations des compétences et des pratiques [...] de leurs élèves [...], représentations qui sont notamment fondées sur leurs perceptions de la situation sociale globale des élèves en question* » (p. 2).

Fontani (2004) a comparé les représentations des enseignants travaillant dans deux milieux scolaires très différents (ZEP et hors ZEP de Marseille). Elle a montré que « *le noyau central qui structure la représentation de l'enseignant par l'enseignant n'est composé d'aucun élément commun pour les deux populations concernées* » (p. 2). Deux profils d'enseignants se dessinent. En ZEP, il s'agit d'un éducateur qui « *privilégie la relation pédagogique [et qui envisage] chaque discipline du point de vue de son utilité sociale* » (p. 2). En non-ZEP, c'est un transmetteur de savoir « *centré sur le processus enseigner/apprendre* » (p. 2). Les représentations de l'élève ZEP ou hors ZEP par l'enseignant sont elles aussi assez différentes : les enseignants utilisent les mots « *à socialiser, en difficulté, actif, affectueux, unique, en construction, innocence, sensible et futur citoyen* » (p. 3) pour qualifier l'élève en ZEP. Pour l'élève hors ZEP, les mots sont « *leçon, discipline, contrôler, travail, école, personne, apprenant, demandeur, sérieux, intelligence et en construction* » (p. 3). Fontani montre ensuite que ces représentations ont effectivement des incidences sur les pratiques en termes d'objectifs, de contenus et de tâches. Si l'enseignant en ZEP priorise l'éducation et le développement de la personne et « *visé à transformer par ses pratiques le rapport inégalitaire que l'école fait subir aux élèves d'origine sociale populaire* » (p. 3), celui hors ZEP met la priorité sur les apprentissages fondamentaux et « *se cantonne à sa fonction d'enseignant en attente de savoirs* » (p. 3). Fontani conclut en affirmant que le contexte dans lequel travaillent les enseignants a bien un effet sur leurs représentations et « *surdétermine leurs pratiques* » (p. 5).

Deux facteurs expliquant les difficultés des élèves issus de la migration ont donc été mis en évidence : le facteur linguistique et le facteur socio-économique. D'autres facteurs semblent également intervenir selon certains chercheurs : le facteur culturel (bien qu'il ne soit pas très clairement défini), celui du parcours scolaire antérieur des élèves et celui des représentations des enseignants sur la situation sociale des élèves. Quelles sont alors les pistes de travail proposées par la recherche pour tenter d'améliorer la situation ?

3. La gestion de l'hétérogénéité à l'école

Les acteurs de l'école interrogés par Noesen et al. (2008) formulent diverses perspectives, à commencer par l'égalité des chances. Chaque élève, quel que soit son milieu socio-culturel et socio-économique, devrait être accepté avec ses différences et soutenu : « *Il conviendrait de considérer l'élève comme source de capacités multiples* » (Noesen et al., 2008, p. 279). Pour les acteurs interrogés, l'égalité des chances passe par une révision des programmes et des objectifs. La notion d'aide est également mentionnée, en particulier pour les élèves issus de milieux défavo-

risés. Certains acteurs évoquent le repérage et l'exploitation des capacités et des compétences des élèves. Tous considèrent qu'il faudrait développer le lien école-famille. Nous ne retiendrons pas ici les débats sur la séparation *vs* l'intégration ni ceux sur le redoublement qui sortent de notre problématique. En revanche, notons encore que la différenciation, la diversification des méthodes et l'innovation comme perspectives pédagogiques font consensus.

3.1 Les systèmes scolaires

Diverses manières de gérer l'hétérogénéité des élèves à plusieurs niveaux ont été étudiées. Par exemple, au niveau des systèmes scolaires, Monseur et Demeuse (1998) ont analysé cette gestion dans plusieurs pays européens. Ils répartissent ceux-ci en deux catégories principales : d'une part, ceux qui considèrent que l'hétérogénéité nuit au système scolaire et tendent donc à la réduire ; d'autre part, ceux qui, à l'inverse, la prennent pour une richesse et cherchent à la maintenir. Mons (2004), qui travaille également sur des données européennes, propose une typologie en quatre grands modèles : un modèle de séparation et trois variantes de modèles d'intégration.

3.2 Différenciation pédagogique

La gestion de l'hétérogénéité dans le quotidien de la classe a également été traitée. Ainsi, la différenciation pédagogique constituerait une solution pertinente pour faire face à l'hétérogénéité croissante des élèves (Gillig, 1999 ; Perrenoud, 2002 ; Przesmycki, 2004). Schneuwly, Rosat, Pasquier et Dolz (1993) abordent la question du point de vue de la didactique du français. Ils rappellent tout d'abord l'importance de la pédagogie différenciée qui constitue pour eux « *une réponse aux discriminations des élèves les plus défavorisés, engendrées par le système scolaire traditionnel* » (Schneuwly et al., 1993, p. 262). Ils proposent ensuite plusieurs niveaux de diversification du point de vue didactique puis articulent ceux-ci avec le pédagogique : « *Pour gérer l'hétérogénéité en classe, la didactique théorise des lieux d'articulation du pédagogique et du didactique* » (Schneuwly et al., 1993, p. 268).

Cependant, la différenciation semble encore peu pratiquée par les enseignants : « *Ne pas comprendre la différenciation en lien avec sa mise en œuvre dans la classe et dans l'école tend à perpétuer ou à confirmer la perception qu'il s'agit là d'un idéal lointain auquel on ne peut uniquement qu'aspirer* » (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau & Martineau, 2005, p. 3).

4. Aspects linguistiques

Pour Arnesen et al. (2008), le multilinguisme régnant dans la plupart des classes, il faudrait que l'enseignant puisse s'appuyer sur la langue première de l'élève pour aborder l'apprentissage de la langue de scolarisation. Cummins (2000, 2001) montre en effet que le bilinguisme exerce une influence positive sur le développement de l'enfant, des points de vue langagier et éducationnel : si des élèves développent l'apprentissage de deux ou plusieurs langues durant leurs premières années de scolarité, leur expérience des processus langagiers contribue à développer « *une plus grande flexibilité dans leur façon de penser comme résultat du traitement de l'information en deux langues différentes* » (Cummins, 2001, p. 17).

Cette idée est également illustrée par Auger (2004) dans l'observation d'une démarche innovante dans une classe de FLS (Français Langue Seconde) pour élèves migrants, âgés de 10 ans environ, de langue maternelle arabe et russe, à Nîmes⁶. L'enseignant y travaille selon une méthode comparative permettant aux élèves de co-construire la langue de scolarisation sur la base de leurs langues premières. Ils peuvent ainsi s'appuyer sur des acquis linguistiques qu'ils possèdent déjà. Selon Auger :

[...] cette situation de contact de langues (donc interculturelle au sens large qui comprend la langue mais aussi la culture) devient alors un atout pour l'enseignement-apprentissage du français, et il convient naturellement de l'utiliser comme ressource [...]. Cette démarche motive l'élève qui se sent reconnu dans ce qu'il est, ce qu'il connaît déjà, sans pour autant devenir un prototype de sa langue et de sa culture [...]. Dans cette démarche interculturelle, chacun est expert de sa langue [...].

L'enseignant est ici « *en interaction constante avec les élèves, expert du français et de son apprentissage, mais en situation interculturelle de découverte de la langue des élèves, parfois à tâtons, mais toujours dans un véritable intérêt de qui est l'élève [...]* » (Auger, 2004, p. 8). Cette démarche part de l'idée de s'appuyer sur les scripts maternels des enfants puisque tout apprentissage des langues repose sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers préexistants et la nouvelle langue, consciemment ou inconsciemment. Du point de vue de compétences autres que langagières, Auger évoque l'empathie (dans le sens de la disponibilité à l'autre), la prise en compte du statut de l'erreur et ce que nous pourrions définir comme capacité à se décentrer ou à se retirer afin d'accorder à l'élève le rôle d'expert lorsque les compétences qu'il maîtrise sont convoquées.

Les travaux de l'équipe de Candelier et al. (2007) vont également dans ce sens puisqu'un des buts visé est de contribuer à « *l'évolution vers une conception globale de l'éducation aux langues, qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de TOUTES les langues, pour utiliser les synergies potentielles* » (Candelier et al., 2007, p. 9). Dans ces approches plurielles des langues (approches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent simultanément plusieurs variétés linguistiques et culturelles), les auteurs distinguent quatre variétés : l'approche culturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues. Ces travaux visent aussi la constitution d'un référentiel de compétences dans le développement desquelles les approches plurielles jouent un rôle central.

Cette prise en compte des compétences linguistiques des élèves par les enseignants est complexe, les langues changeant en fonction des flux migratoires qui dépendent eux-mêmes de situations politico-économiques qui peuvent se modifier très rapidement. Une alternative proposée par Gieruc (2007) serait le développement des

6 Notons que ces classes, destinées aux élèves allophones lors de leur arrivée dans le pays d'accueil, pourraient être comparées avec les classes dites d'accueil dans l'espace BEJUNE dans le sens où elles visent à court terme l'insertion des élèves dans le cursus scolaire ordinaire.

filières bilingues et des cours de langue et de culture d'origine (LCO), qui, de plus, peuvent favoriser l'intégration professionnelle d'adultes, eux-mêmes issus de la migration et ayant développé les compétences adéquates. Selon elle, plus ces cours sont insérés dans les structures scolaires, – par exemple inscrits à l'horaire ordinaire des élèves – plus ils sont efficaces.

5. Valorisation de la diversité et développement identitaire

Le développement identitaire des élèves est également important. Ainsi, pour Gieruc (2007), il convient de travailler sur le développement identitaire des élèves en vue de les aider à mieux saisir les tensions et les richesses d'une double appartenance culturelle. Se basant sur la littérature, elle évoque plusieurs éléments conditionnant la qualité de la prise en charge scolaire des élèves allophones :

1. le rôle de la langue première (compétences métaphonologiques précoces) nécessitant la présence à l'école des langues premières, (par exemple sous la forme de filières bilingues, de cours LCO⁷, etc.) ;
2. une approche globale de l'enfant allophone et/ou migrant. Elle se réfère ici à l'approche du bilinguisme additif de Cummins dans laquelle la langue du pays d'accueil s'ajoute à la langue d'origine sans l'affaiblir ou la faire disparaître ; cette approche apporterait des bénéfices cognitifs à l'élève. Elle est plus ou moins favorisée selon le degré d'intégration⁸ des cours de LCO dans l'établissement ;
3. la qualité de l'enseignement (une didactique adaptée, des dispositifs de soutien spécifique) nécessitant la formation des enseignants à l'enseignement des langues secondes ou étrangères ;
4. les aspects structurels de l'accueil et de la scolarisation des élèves allophones.

Akkari et Gohard-Radenkovic (2002) rappellent que, si la maîtrise de la langue de scolarisation est un facteur important de leur réussite scolaire, la prise en compte des langues et cultures d'origine des élèves issus de la migration favorise leur intégration scolaire. Pour Auger (2004), cette prise en compte augmente leur motivation puisqu'ils se sentent reconnus dans leur savoir et leur identité. Pour cette auteure comme pour Beacco et al. (2009) qui insistent sur une éducation qui concerne les cultures et les langues présentes dans l'école, que ces langues fassent ou non partie du programme scolaire, la démarche interculturelle représente une solution adéquate afin d'aborder la question de la diversité linguistique et culturelle des élèves mais aussi, comme pour Kronig, Haeberlin et Eckhart (2000), afin d'améliorer l'intégration sociale et scolaire des élèves issus de la migration. Bertrand (2005) considère également qu'il est important que les enseignants prennent

⁷ Cours de langue et culture d'origine.

⁸ Par exemple le fait qu'ils figurent ou non dans la grille horaire.

en compte les composantes identitaires et les compétences culturelles des élèves – en plus des compétences linguistiques – dans lesquelles, selon lui, ils peuvent puiser pour enrichir leur enseignement. La valorisation de l'identité constituerait aussi un moteur d'apprentissage dans un contexte universitaire multilingue et multiculturel comme le montrent Pradier et Schaffner (2005).

Selon le Conseil de l'Europe (2014), le défi majeur des systèmes éducatifs est de développer chez les apprenants des compétences en langues et des compétences interculturelles. Cette éducation plurilingue et interculturelle, comme ils la nomment, concerne :

1. les langues et les cultures présentes dans l'école mais ni reconnues, ni enseignées ;
2. les langues reconnues par l'école mais non enseignées ;
3. les langues enseignées dans l'école.

Pradier et Schaffner (2005) évoquent la diversité qui constituerait à leurs yeux un moteur d'apprentissage, ici pour un public universitaire multilingue et multiculturel. Elles décrivent une méthode centrée sur la création d'un site internet, d'un journal, d'un film et/ou d'une exposition sous forme de conférence internationale : *« Ce choix d'un cadre international valorisait et utilisait la diversité des nationalités représentées dans la classe mais également celle des expériences individuelles »* (p. 33). De plus, ce cadre permet de prendre du recul par rapport à sa propre culture, sa langue maternelle et ses référents. On parle ici de diversité au sens large : diversité linguistique et culturelle, diversité des savoirs, des centres d'intérêts et des modes d'acquisition. Les différentes conditions de réussite de cette démarche énumérées par les auteurs rappellent explicitement les caractéristiques de la pédagogie de projet⁹.

6. L'approche interculturelle

La problématique liée à l'intégration à l'école des enfants issus de la migration ne date pas d'aujourd'hui. Dès les années 70, la recherche s'est abondamment penchée sur celle-ci et plusieurs auteurs ont largement développé les concepts d'hétérogénéité, de multiculturalité ou d'interculturalité (Abdallah-Pretceille, 1999, 2003, 2004, 2006 ; Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, 2001 ; Dasen, 1994 ; Dasen & Perregaux, 2002 ; Groux & Holec, 2003). Ainsi, Dasen (cité par Akkari, 2006, p. 234) parle de *« pédagogie interculturelle, qu'il définit comme une pédagogie qui s'adresse à l'ensemble des élèves pour favoriser l'interaction solidaire dans le respect de la diversité culturelle »*.

9 « La mise en projet est une approche pédagogique qui donne une finalité, un but aux apprentissages rencontrés, mais touche aussi de manière plus vaste au projet personnel que peuvent construire les élèves » (Meirieu, cité par Jornod, n.d.). Quelques repères sur la pédagogie de projet. UNIGE-FAPSE. Consulté le 19 septembre 2014 dans : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/uf762/rev2006/pedagogiedeprojet.html>

Le concept de compréhension interculturelle qui permettrait de promouvoir une plus grande connaissance et utilisation des différentes langues et cultures comme source d'enrichissement mutuel est également évoqué par Byram et Zarate (1996). Ce concept reprend les éléments constitutifs de l'éducation interculturelle : approche non idéaliste mais pragmatique de la relation entre cultures intégrant les résistances attestées à une pratique vécue et quotidienne de l'altérité ; processus intellectuel et prise en compte du sujet (vécu personnel) ; espace de réflexion et de parole articulant les contacts vécus avec l'altérité et les processus inconscients de socialisation, y compris les jugements de valeur voire les rejets ; remise en question des croyances, des valeurs, des comportements *naturels* ; reconnaissance d'autres perceptions du monde. Le rôle des enseignants y est considéré comme primordial.

Quelques pistes pratiques sont également proposées, par exemple par Byram, Gribkova et Starkey (2002) qui ont élaboré un guide pour les enseignants de langues souhaitant faire l'expérience pratique de la dimension interculturelle dans leur classe. Il est constitué d'exemples de réalisations d'autres enseignants ayant intégré la dimension interculturelle à leur travail.

Cette approche interculturelle est largement évoquée dans l'étude des langues comme nous l'avons vu plus haut. Toutefois, Byram, Nichols et Stevens (2001) réunissent divers auteurs ayant étudié d'autres disciplines scolaires dans lesquelles est proposée une sensibilisation à d'autres cultures. Par l'étude de différents types de matériel d'enseignement ou de diverses démarches pédagogiques, les auteurs traversent la géographie, la littérature, la citoyenneté (« *lois et ordre public* ») ou encore l'analyse des médias. Schader (2004) propose également des démarches interculturelles dans diverses disciplines : allemand, dessin/arts, citoyenneté, mathématiques, histoire, éducation aux médias.

Quant à Kronig et al. (2000), ils mettent en évidence dans leur projet du FNS¹⁰ le décalage entre les politiques éducatives en matière d'intégration et la réalité dans le système éducatif. En effet, les élèves issus de l'immigration se retrouvent généralement dans des classes spécialisées. Or, ils font davantage de progrès dans les classes régulières que dans les classes spéciales même si socialement parlant, ils y occupent une place marginale. Les auteurs évoquent alors l'utilité d'une approche interculturelle dans les classes pour y intégrer ces élèves.

Enfin, Suchaut (2007) propose l'accompagnement des enseignants par des actions de formation spécifiques. Mais qu'en est-il de la formation des enseignants à travailler en contexte très hétérogène ?

6.1 La formation des enseignants à la gestion de l'hétérogénéité

Arnesen et al. (2008), dans leur rapport d'enquête sur la formation initiale des enseignants du secteur obligatoire de 16 pays faisant partie du Conseil de l'Europe, s'intéressent à la valorisation de la diversité (migrants, diversité culturelle et linguistique, minorités religieuses, personnes avec des besoins spécifiques, questions liées au genre) par les enseignants. Ils évoquent la nécessité de développer

10 Fonds National Suisse de la recherche scientifique.

un ensemble de compétences fondamentales chez les enseignants leur permettant de faire face à la diversité socioculturelle actuellement présente dans les institutions scolaires européennes : *« les enseignants doivent être formés à comprendre la diversité et acquérir des compétences les préparant à gérer des classes mêlant divers milieux socioculturels »* (p. 24). La définition de ce cadre de compétences des enseignants relatives à la diversité fait l'objet de la deuxième phase du projet d'Arnesen et al. (Arnesen, Bîrzéa et al., 2010 ; Arnesen, Hadjitheodoulou-Loizidou et al., 2010). Nous le voyons, la formation des enseignants dans ce domaine constitue une réflexion et une élaboration contemporaines.

D'autres travaux issus du Conseil de l'Europe abordent la question des compétences en communication interculturelle. Ainsi, ceux de Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei et Peck (2007) visent, à travers une brochure de référence théorique et pratique, à développer *« la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers »* (p. 10).

La question de la formation interculturelle des enseignants des langues étrangères afin de les préparer à rencontrer des personnes d'autres cultures est également évoquée par Zarate et Gohard-Radenkovic (2003). Comme Auger, elles parlent de l'empathie qu'elles considèrent comme un élément important de la médiation culturelle. Elles évoquent également le concept d'hospitalité qui devrait être développé dans la formation interculturelle des enseignants. Étudiant les programmes d'études et les moyens d'enseignement de quatre pays¹¹, elles y constatent la présence d'éléments subtils de la conscience culturelle et l'encouragement à la conscience interculturelle mais une corrélation insuffisante de ces dimensions entre les programmes et les moyens d'enseignement.

Nous retrouvons cette notion d'empathie chez Ogay (2006) lorsqu'elle évoque la question de la compétence interculturelle : *« Une précédente recherche [...] m'avait amenée à constater l'importance de compétences comme l'empathie et la tolérance de l'ambiguïté, couplées à une attitude positive envers l'Autre. Mais plus essentielle à ces compétences était la perception de la différence culturelle, et le sens que lui donnaient les interactants »* (p. 36).

6.2 La situation dans l'espace BEJUNE

Qu'en est-il en Suisse et plus particulièrement dans l'espace BEJUNE ?

Selon l'Office suisse de la statistique (Administration fédérale - Statistique suisse, 2009), dans l'espace BEJUNE, en 2007-2008, la part des classes très hétérogènes est variable : plus de 40 % dans le canton de Neuchâtel, environ 25 % dans celui de Berne (francophone et germanophone confondus) et à peine plus de 10 % au Jura. Cette part est toutefois plus modeste en primaire (un peu moins de 40 %) qu'en secondaire à exigences élémentaires (plus de 55 %) ou en enseignement spécial (plus de 65 %).

11 Croatie, Macédoine, Malte et Slovénie.

Baumberger et al. (2007) montrent que, en 2004, « *dans le canton du Jura, c'est un élève étranger sur 11 qui est séparé et à Neuchâtel un sur 13, alors que ces deux cantons séparent respectivement un élève suisse sur 30 et un sur 31* » (p. 27). Ils ajoutent que plus de 35 % des enseignants du canton de Neuchâtel perçoivent les élèves étrangers en difficulté pour seulement 21 % dans le canton du Jura. Ils expliquent le faible taux d'élèves en difficulté dans le canton du Jura par « *la faible densité d'étrangers sur son territoire* » (p. 28). Précisons que dans cette étude sur les cantons romands et le Tessin, le Jura bernois n'a pas été pris en compte.

7. En guise de synthèse

Cette revue de littérature montre que le problème de la gestion de la diversité linguistique et culturelle constitue une problématique majeure de l'école d'aujourd'hui. La place de la langue de scolarisation, comme enjeu d'intégration, et son double statut de discipline-objet d'apprentissage et d'outil pour étudier les autres disciplines, représentent des éléments importants et probablement incontournables de cette problématique. Toutefois, la dimension culturelle de l'hétérogénéité, donc la nécessité de travailler sur le développement identitaire (double ou multiple appartenance) est également fondamentale. La perspective interculturelle pourrait représenter une piste privilégiée de gestion de cette diversité. Le rôle des enseignants semble déterminant dans ce domaine et leur formation spécifique sur la gestion de l'hétérogénéité socioculturelle représente donc elle aussi un enjeu fondamental relayé par de nombreux auteurs. Parmi les compétences à développer, nous pouvons rappeler, entre autres, la prise en compte et la valorisation des composantes identitaires et culturelles des élèves, la reconnaissance de leur expertise dans certains domaines, la capacité de décentration, l'empathie, l'hospitalité et la tolérance de l'ambiguïté. Nous retrouvons ici certaines caractéristiques de la pédagogie interculturelle. En effet, plusieurs auteurs la citent explicitement et s'accordent à affirmer son importance dans l'enseignement/apprentissage, à l'instar de Beacco, Lázár et al. ou encore Zarate et Gohard-Radenkovic. Sur le plan pédagogique ou didactique ont été évoquées la prise en compte du statut de l'erreur et l'idée de projet pédagogique.

En 2000 déjà, la surreprésentation des enfants issus de l'immigration dans les filières d'enseignement spécialisé était une des raisons ayant poussé Lanfranchi, Perregaux et Thommen (2000) à proposer des programmes de formation à la pédagogie interculturelle. L'ouverture des Hautes Écoles Pédagogiques remplaçant les Écoles normales était en effet l'occasion de repenser la formation qui était considérée comme déficitaire dans ce domaine dans les anciennes institutions. Or, même si, selon Ogay (2006), « *l'offre de formation interculturelle des enseignants s'est étoffée ces dernières années dans notre pays, profitant notamment de la création des Hautes Écoles Pédagogiques* » (p. 35), Tardif et Akkari (2006) sont critiques face à celle-ci. Évoquant les programmes de formation des futurs enseignants « *à travailler avec des élèves d'une culture différente de la leur* » (p. 8), ils considèrent que les études menées jusqu'à maintenant mettent en évidence l'échec relatif de ces programmes : « *les actions de formation des enseignants arrivent rarement à modifier profondément les pratiques pédagogiques. De plus, les approches interculturelles sont vécues à travers la bonne volonté de quelques formateurs* ».

isolés sans véritable assise institutionnelle dans les curricula de formation des enseignants » (p. 8).

8. Pour conclure

Reprenons nos questions de départ. Nous voyons bien que l'hétérogénéité culturelle impose des pratiques pédagogiques et didactiques particulières. Toutefois, celles-ci sont encore peu identifiées et formalisées. Les enseignants travaillant dans ce type de contexte, n'ont, semble-t-il, pas suivi de formations spécifiques, du moins dans l'espace BEJUNE. Nous pouvons alors penser que leurs compétences se construisent à travers la pratique; encore faudrait-il le vérifier. Les représentations que se font les enseignants de l'hétérogénéité et des difficultés que celle-ci pourrait potentiellement générer pour eux comme pour leurs élèves ont, semble-t-il, un impact sur leur enseignement.

Nous formulons alors l'hypothèse que, dans ce type de milieu scolaire, les enseignants développent et utilisent, à travers la pratique, des processus et des démarches sinon originales du moins permettant, à leurs yeux, de favoriser les apprentissages des élèves. L'identification et la formalisation de ces démarches représenteraient probablement un atout pour la formation des enseignants concernés ou étant appelés, dans le futur, à travailler dans ce genre de contexte. D'autre part, connaître les représentations des enseignants pourrait peut-être aider à mieux comprendre les processus mis en œuvre en classe. C'est à cette double tâche que nous nous sommes attachés, en premier lieu à la question des représentations. Les résultats de l'étude de celles-ci sont présentés au chapitre VI de cet ouvrage.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle* (1^{re} éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. (2e éd. mise à jour.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (Ed.) (2006). *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Economica & Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. (1re éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Administration fédérale - Statistique suisse. (2009). *Processus - Hétérogénéité culturelle au sein de l'école obligatoire*. (<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51313.513.html?open=1,502,520#520>)
- Akkari, A. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique. In A. Akkari, N. Changkakoti & C. Perregaux (Eds.), *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Impacts, stratégies, pratiques et expériences* (pp. 233-258). Neuchâtel : CDHEP.

- Akkari, A., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 147-170.
- Allemann-Ghionda, C. (2008). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit - Thesen und Forschungsbedarf. In C. Allemann-Ghionda & S. Pfeiffer (Eds.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (pp. 23-44). Berlin : Frank & Timme GmbH.
- Arnesen, A.-L., Bîrzéa, C., Dumont, B., Essomba, M. À., Furch, E., Vallianatos, A., & Ferrer, F. (2008). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Rapport de l'enquête sur la formation initiale des enseignants à la diversité socioculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Arnesen, A.-L., Bîrzéa, C., Dumont, B., Essomba, M. À., Furch, E., Vallianatos, A., & Ferrer, F. (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle : concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Arnesen, A.-L., Hadjithéodoulou-Loizidou, P., Allan, J., Trasberg, K., Chavdarova-Kostova, S., Furch, E., Vallianatos, A., Dumont, B., & Qiriazzi, V. (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle : cadre de compétences pédagogiques*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Auger, N. (2004). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. [DVD et livret pédagogique]. Montpellier : Atelier des Sciences du Langage de l'Université Paul-Valéry.
- Baumberger, B., Lischer, R., Moulin, J.-P., Doudin, P.-A., & Martin, D. (2007). Intégration ou séparation des élèves étrangers : comparaison entre réalité et perceptions. *Pédagogie spécialisée*, 3, 27-32.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Daniel, C., & Michael, F. (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. (Consulté le 29.12.2010 dans le site web de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/PlatformResources_fr.pdf)
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bertrand, O. (Ed.). (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Editions de l'École Polytechnique.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. (Consulté le 23 janvier 2011 dans le site web du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf)
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Caitucoli, C. (2003). A propos de la notion d'hétérogénéité linguistique. In C. Caitucoli (Ed.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire* (pp. 117-133). Rouen : Publications de l'Université.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2007). *A travers les langues et les cultures. CARAP : cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Version 2*. (Consulté le 24 janvier 2011 dans le site web du Conseil de l'Europe : http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf)
- Conseil de l'Europe. (2014). *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation - Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. (Consulté le 3 juin 2014 dans http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_fr.asp)

- Crahay, M. (1995). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *SPROGFORUM. Revue de la pédagogie des langues et de la culture*, 19, 15-20.
- Dasen, P. R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 281-304). Berne : Lang.
- Dasen, P. R., & Perregaux, C. (Eds.) (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Davin-Chnane, F. (2005). Enseigner le FLE ou le FLS en France à un public multiculturel ? In O. Bertrand (Ed.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques* (pp. 131-140). Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. & Draelants, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 24, 1-24.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Élèves en difficulté d'apprentissage, parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 51, 1-24. (Consulté le 18 septembre 2014 dans <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/051cahier.pdf>)
- El Karouni, S., & Lucchini, S. (13 au 13 septembre 2007). *Les effets des représentations des enseignants sur la transmission de la norme en classe de français*. Communication présentée au 10e colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) « Didactique du français : le socioculturel en question ». Villeneuve d'Ascq (France). (Consulté le 10 décembre 2009 dans le site web : http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/S5_Texte_5_Karouni_Lucchini.pdf)
- Fontani, C. (2004). *Le poids de l'influence sociale dans la représentation du métier d'enseignant et du métier d'élève*. Actes de la 7e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon. (Consulté le 3 juin 2014 dans le site web de l'INRP : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/6033.pdf>)
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : URSP.
- Gillig, J.-M. (Ed.) (1999). *Les pédagogies différenciées*. Origine, actualité, perspectives. Bruxelles : De Boeck.
- Groux, D., & Holec, H. (Eds.) (2003). *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher*. Paris : L'Harmattan.
- Hansen, G. (2003). Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik. In I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz & G. Schmidt (Eds.), *Pluralismus unausweichlich ? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik* (pp. 59-73). Münster : Waxmann.
- Jacobs, D., Rea, A., & Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA : une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales, 7e édition*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kronig, W., Haeblerlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Berne : Haupt.
- Lafranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles : Principaux domaines de formation - Propositions pour*

- un curriculum de formation - Indications bibliographiques*. Rapport final. (Consulté le 24 janvier 2011 dans le site web de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : <http://edudoc.ch/record/17371/files/D60.pdf>)
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (1998). *L'efficacité des systèmes éducatifs. Modalités de groupement des élèves dans l'enseignement obligatoire*. Dossier d'étude rédigé pour la Commission européenne, DG XXII.
- Noesen, M., Meyers, C., Barthel, G., & Zerbato, D. (2008). L'école luxembourgeoise face à l'hétérogénéité de ses élèves. In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers & M. Noesen (Eds.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 257-290). Bruxelles : De Boeck.
- OCDE (2010a). *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants - Comblant l'écart pour les élèves immigrés*. Ouvrage en ligne. (Consulté le 26 septembre 2012 dans le site web OECD Publishing : http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/comblant-l-ecart-pour-les-eleves-immigres_9789264075818-fr)
- OCDE (2010b). *Résultats du PISA 2009 : synthèse*. (Consulté le 31.01.2011 dans : <http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>)
- OFS (2012). *Processus - Hétérogénéité culturelle au sein de l'école obligatoire*. (Consulté le 15.11.2013, site web de l'Office Suisse de la Statistique : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.403201.4023.html?open=104#104>)
- Ogay, T. (2006). Écoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. In A. Akkari, N. Changkakoti & C. Perregaux (Eds.), *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Approches interculturelles dans la formation des enseignants*. Impacts, stratégies, pratiques et expériences (Vol. 4, pp. 35-53). Neuchâtel : CDHEP.
- Perez-Roux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en Institut universitaire de formation des maîtres. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40 (4), 107-134.
- Perregaux, C. (2007). Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (3), 417-432.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Pradier, C., & Schaffner, I. (2005). La diversité comme moteur d'apprentissage dans un cours de FLE en France et à l'étranger. In O. Bertrand (Ed.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques* (pp. 33-44). Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3 (1), 1-31. (Consulté le 1er juillet 2014 dans : <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/article/viewFile/16953/15756>)
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Robert. (2014). *Dictionnaire Le Grand Robert de la langue française*. (Consulté le 4.9.2014 dans : <http://www.lerobert.com/espace-numerique/telechargement/le-grand-robert-pc.html>)

- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., Pasquier, A., & Dolz, J. (1993). Différencier - diversifier ou : la didactique et l'hétérogénéité des élèves. In M. Lebrun & M.-C. Paret (Eds.), *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves: un éclairage par la recherche en éducation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 454, 18-19.
- Tardif, M., & Akkari, A. (2006). Éditorial. Approches interculturelles dans la formation des enseignants: impacts, stratégies, pratiques et expériences. In A. Akkari, N. Changkakoti & C. Perre-gaux (Eds.), *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. Approches interculturelles dans la formation des enseignants: impacts, stratégies, pratiques et expériences* (Vol. 4, pp. 5-10). Neuchâtel: CDHEP.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Eds.), *Heterogenität in Schule und Unterricht, Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (pp. 21-31). Bâle: Beltz.
- Wieviorka, M. (2005). *La différence. Identités culturelles, enjeux, débats et politiques*. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.
- Zarate, G., & Gohard-Radenkovic, A. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues: projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003)*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.